

Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti

Become teachers between research and teaching. The pedagogy of Service Learning in the future teachers education

Valentina Mazzoni^a, Marco Ubbiali^{b,1}

^a Università degli Studi di Verona, valentina.mazzoni@univr.it

^b Università degli Studi di Verona, marco.ubbiali@univr.it

Abstract

Il presente articolo intende introdurre e analizzare il Service Learning quale metodo per la formazione dei futuri insegnanti alla ricerca. L'importanza di acquisire competenze di ricerca da parte dei docenti è ormai riconosciuta sia nella letteratura scientifica internazionale e nazionale, sia in alcuni recenti documenti europei sulla formazione iniziale degli insegnanti. Il Service Learning viene quindi presentato come metodo in grado di sviluppare le competenze di ricerca nei futuri docenti, secondo un modello capace di promuovere contestualmente altri importanti elementi connessi alla prospettiva etica del servizio: ascolto dei problemi reali del mondo della scuola, promozione del senso di comunità, valorizzazione della relazione scuola-università.

Parole chiave: formazione iniziale dei docenti; Service Learning; insegnante ricercatore; comunità.

Abstract

Starting from international and national literature on teacher as researcher and the recent EU Commission documents on the initial teacher education, developing the research competences of the future-teachers is considered pivotal. Related to that, it is important to reflect about effective approaches in developing future teachers' research-competences. The article assumes Service Learning as valuable educational approach in order to develop students' research competences. In particular, the authors present the elements considered particularly suitable in order to add value to the research competences: listing to real problems, developing community, ethics of respect and a good partnership between school and University.

Keywords: initial teacher education; Service Learning; teacher-researcher; community.

¹ Di Valentina Mazzoni sono il paragrafo 1 e il sottoparagrafo 3.2; di Marco Ubbiali il paragrafo 2, i sottoparagrafi 3.1, 3.3, 3.4 e il paragrafo 4.

1. Professionalità docente: l'insegnante ricercatore

Un docente competente non è un tecnico che applica curricoli pensati da altri ma è un ricercatore che interroga l'esperienza a partire da teorie apprese e cerca per ogni situazione di realizzare il migliore "learning environment" possibile.

I grandi maestri, quelli che hanno costituito il riferimento per molti giovani docenti, sono quelli che hanno concepito l'essere in classe con gli alunni come responsabilità a cercare le migliori strategie possibili e a questo scopo hanno interpretato il loro ruolo in termini di una continua ricerca.

Dewey è stato il primo a concepire la ricerca come elemento essenziale della formazione dell'educatore; questo perché una pratica che non accoglie il contributo della scienza "rafforza la regola del convenzionalismo, dell'abitudine e delle opinioni contingenti" (Dewey, 1929/1951, p. 30).

Seguendo Dewey, anche Bondioli (2004) è convinta dell'importanza che l'insegnante acquisisca competenza di ricerca: "qualsiasi pratica pedagogica che voglia essere consapevole, capace di innovazioni ragionate, in grado di motivare le scelte compiute, non può prescindere dall'attività di ricerca. L'azione, la pratica educativa, senza ricerca, è cieca. La ricerca che non prende le mosse dall'azione educativa e i cui risultati non informano tale pratica è sterile" (p. 131).

Dal punto di vista degli insegnanti assumere un atteggiamento di ricerca nel proprio lavoro e adottarne i metodi significa quindi porsi con maggior consapevolezza di fronte alla propria pratica, sviluppando così responsabilità e autonomia. In questo senso, anche Mortari (2009) attribuisce alla ricerca un ruolo fondamentale nella formazione dei docenti, precisando però che "chiedere al docente di fare ricerca non significa chiedergli di divenire ricercatore, poiché il suo compito essenziale non è di fare ricerca ma di educare insegnando; piuttosto gli si chiede di costruire un bagaglio di competenze sufficienti per approntare a un esame rigoroso le pratiche messe in atto e ricavare dati a partire dai quali ridefinire la teoria e renderla così in grado di favorire un continuo miglioramento delle pratiche stesse" (p. 35).

Nella letteratura internazionale l'insegnante è spesso considerato un ricercatore (*educational researcher*), poiché chiamato a sviluppare la sua pratica a partire da risultati di ricerche (*research-informed*) e quindi basata su evidenze (Taber, 2007). Secondo molti autori, oggi è formalmente riconosciuto che agli insegnanti è chiesto di comprendere quello che più funziona (*what works*) nella loro pratica. In particolare gli insegnanti sono continuamente chiamati a prendere decisioni su come insegnare ed essere poi in grado di valutare l'efficacia dei metodi scelti e sviluppati. Nel loro ruolo devono imparare a giustificare le loro scelte; insegnare è uno delle professioni più importanti e tutti si aspettano che siano in grado di prendere decisioni sui metodi da utilizzare basando le loro scelte su evidenze e non su ispirazioni casuali o seguendo pedissequamente il pensiero di altri (Elton-Chalcraft, Hansen & Twisleton, 2008). Sviluppare un *habitus* di ricerca permette poi agli insegnanti di diventare protagonisti nella costruzione della conoscenza alla base della loro professione (Cochran-Smith & Lyle, 2009).

L'importanza di una formazione alla ricerca è stata sottolineata anche negli ultimi documenti europei sulla formazione iniziale degli insegnanti. La Commissione Europea (European Commission, 2014), in un recente documento intitolato "Initial teacher

education in Europe: an overview of policy issues” ha dichiarato fondamentali “le competenze interpersonali, riflessive e di ricerca” (p. 2). La competenza di ricerca, insieme a quelle riflessiva e interpersonale, entra dunque a far parte del bagaglio professionale del futuro docente in vista della realizzazione di una scuola intesa come comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), ovvero di una comunità capace di dare voce all’esperienza e di ricavarne sapere utile allo sviluppo della pratica degli insegnanti.

A partire dall’importante riconoscimento della competenza di ricerca per la professionalità dei docenti, la formazione iniziale dei docenti è chiamata a riflettere sui modi attraverso cui permettere ai futuri insegnanti di acquisire tale competenza. Ne conseguono delle attenzioni curriculari quando si pensa alla formazione iniziale degli insegnanti: se essi hanno bisogno di diventare “saggi per la pratica”, ossia capaci di prendere decisioni che siano adatte ai traguardi educativi e ai bisogni specifici degli studenti, non possono che apprendere all’interno di un ampio raggio di situazioni pratiche, e studiando buone prassi (Biesta, 2012).

Fare ricerca suggerisce un nuovo stile per come porsi di fronte ai problemi, per come rendere più intelligibili future pratiche. Non propone solo strumenti per comprendere la pratica qui ed ora, ma anche per poter affrontare contingenze future. Porsi con uno sguardo di ricerca aiuta a leggere l’oggi e a progettare il domani di un pratico-docente; ma anche ad avere una forma mentis che domani, di fronte a sfide nuove, inedite e impreviste permetta di leggere, comprendere e progettare meglio l’agire in risposta ai problemi concreti che saranno affrontati.

Oggi è importante interrogarsi sui modi in cui è possibile sviluppare questa formazione. Sempre dall’Europa arriva infatti un richiamo a considerare la qualità e l’efficacia dei percorsi universitari per la formazione iniziale degli insegnanti (European Commission, 2013): ciò significa cercare di comprendere quali metodi è possibile sviluppare e quali sono quelli più adeguati a creare una professionalità che risponda ai bisogni dell’oggi.

Tra le tante proposte presenti nel panorama e nella letteratura internazionale, vogliamo qui proporre il Service Learning come approccio per la formazione iniziale degli insegnanti, considerandone gli elementi di forza, alla luce del quadro di riferimento presentato.

2. Una proposta: il Service Learning come apprendistato per la formazione dei docenti

2.1. Service Learning: nascita e sviluppo di una prassi

Il Service Learning (SL) è una pratica che fa il suo ingresso con questo nome nella letteratura scientifica nel 1966-67 quando Ramsay, Sigmon e Hart lo usarono per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated University nello Stato del Tennessee, con lo scopo di collegare studenti e docenti con organizzazioni che si dedicavano allo sviluppo locale (Tapia, 2006). Da allora il termine è entrato nella letteratura pedagogica, e la sua pratica ha informato programmi nazionali e locali delle scuole, dei college e delle università dapprima americane e oggi mondiali. È un termine che, ancora oggi, è usato per descrivere una realtà piuttosto variegata, capace di coprire ampie aree di azione e di formazione. Una definizione univoca del SL è difficile da trovare: già nel 1990 Kendall e

Ass., attraverso una revisione sistematica della letteratura, contarono 147 diverse definizioni del SL e le raggrupparono in due macrocategorie: il SL come “istruzione” e il SL come “filosofia”. Nel 1990 (amministrazione Bush) e nel 1993 (amministrazione Clinton) il SL entra nei documenti della politica americana, ed è proprio quella fissata dal Congresso degli USA nel “National and Community Service Trust Act” del 1993 una delle definizioni più diffuse: “Il termine ‘Service Learning’ delinea un metodo (A) attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione ad un servizio organizzato con cura, (i) guidato e rispondente ai bisogni di una comunità; (ii) è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un’istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità; (iii) contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica; e (B) (i) rafforza il curriculum accademico degli studenti con cui è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e (ii) riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio” (p. 59, trad. nostra).

Il SL è un modello pedagogico attraverso il quale apprendimento e servizio si autofondano e interagiscono attraverso una circolarità virtuosa. Il SL è dunque tanto un modello di apprendimento esperienziale significativo (in quanto vive dell’esperienza reale della vita e dei bisogni di una comunità), tanto un modello di servizio ben progettato alla comunità (senza derive paternalistiche o caritative unidirezionali); e per questo rappresenta sia un’esperienza di educazione alla cittadinanza responsabile e alla partecipazione democratica, sia un modello di educazione etica, intesa come azione orientata al bene di una comunità.

Bringle, Hatcher e McIntosh (2006) forniscono un’ulteriore definizione: “Il SL è un’esperienza formativa integrata e accreditata in un corso di studi nella quale gli studenti (a) partecipano ad una attività di servizio organizzata che permette loro di incontrare alcuni bisogni comunitari identificati e (b) di riflettere sull’attività di servizio in un modo tale da permettere loro di ottenere una migliore comprensione dei contenuti del corso, un più ampio apprezzamento della disciplina e un accresciuto senso dei valori personali e della responsabilità civica” (p. 12, trad. nostra).

Già Dewey nel 1921 aveva fondato un programma di servizio comunitario studentesco nell’Antioch College in Ohio. Attraverso l’attivismo, il pragmatismo, l’idea di apprendimento esperienziale e la sua particolare attenzione all’educazione democratica intesa a dare soggettività e strumenti di partecipazione attiva a tutti dentro la costruzione della comunità, Dewey fornisce un quadro di riferimento filosofico e pedagogico solido su cui imbastire un percorso di SL.

Oltre al riferimento fondamentale a Dewey quale “fondatore ideale” del SL, anche negli Stati Uniti, ma soprattutto in Europa e in America Latina, gli sviluppi contemporanei della pedagogia del SL riconoscono una molteplicità di influenze teoriche. Alcuni autori segnalano il contributo di altri protagonisti del pragmatismo americano: Morton & Saltmarsh (1997) e Sandy (2011) citano Addams (1899; 1910), mentre Johnson & Notah (1999) e Lake & Jones (2008) ricordano Kilpatrick (1918; 1936); inoltre Tapia (2006), indica contributi provenienti dalla pedagogia, dalla psicologia e dalle scienze sociali. Numerosi sono gli autori – Seeman (1990), Deans (1999), Brown (2001), PaSo Joven (2004) – che segnalano anche la fonte del pensiero critico di Freire (1973; 1974), in particolare (ma non solo) nei Paesi dell’America Latina – in quest’area la dimensione della solidarietà viene molto sottolineata, tanto che il SL prende anche il nome di “Aprendizaje y Servicio Solidario” – (Tapia, 2006).

2.2. Le due dimensioni: il Service e il Learning

Sigmon (1994) e Furco (1996), due tra i teorici di riferimento per il SL, sottolineano come nel SL tanto la dimensione del Service quanto quella del Learning abbiano un ugual peso e una uguale dignità.

Secondo Sigmon (1994) per avere un programma di vero e proprio SL gli obiettivi di apprendimento e quelli di servizio devono rapportarsi secondo un equilibrio ponderato. Solo quando servizio e apprendimento hanno ugual peso e si rafforzano l'un l'altro si ha un Service Learning; quando invece una delle due dimensioni pesa più dell'altra e prevalgono obiettivi curricolari o di volontariato, allora si hanno altre interessanti esperienze, ma non un SL.

Furco (1996), con un efficace schema grafico riportato nel citato articolo (Figura 1), introduce una sorta di scala di gradazioni per descrivere le differenze tra attività di *volunteerism* e quelle di *community service* (dove l'enfasi è posta sul polo del Service) e le attività di *internship* e di *field education* (dove l'enfasi è posta sulla dimensione del Learning).

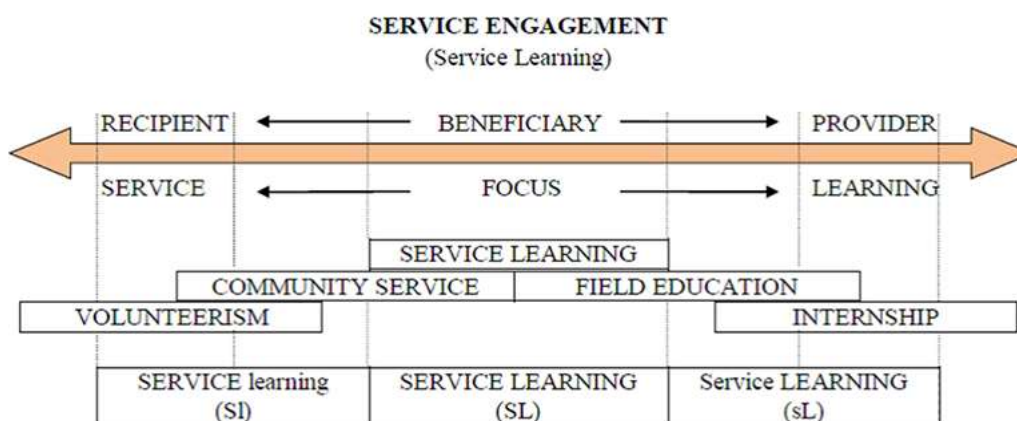


Figura 1. Immagine tratta da <https://www.wcupa.edu/services/stu.slv/faculty.aspx> (rielaborazione di Furco, 1996, p. 3).

Osservando la figura, partendo dal continuum dei tre rettangoli più in basso, si vede che all'estrema sinistra si trova un'esperienza formativa dove è predominante la dimensione del servizio (SERVICE Learning), matrice che genera quelle esperienze come il volontariato o il servizio di comunità in cui vengono messi al centro i risvolti di servizio, e dove rimangono secondari quelli di apprendimento. Chi beneficia maggiormente di un'azione di questo tipo (cfr. freccia-continuum in alto) sono i destinatari dell'azione di servizio (*recipient*).

Dal lato opposto sono collocate quelle pratiche nelle quali gli obiettivi primari sono quelli dell'apprendimento, mentre quelli di servizio risultano secondari (Service LEARNING): da questa matrice di sfondo si generano l'*internship* (internariato) o il lavoro educativo sul campo, attività in cui il focus è centrato sul learning, e dunque sugli studenti che fanno un servizio per apprendere (*provider*).

Per la mancanza di equilibrio tra queste due dimensioni le quattro pratiche elencate (in figura: i lati bassi della piramide centrale) non realizzano pienamente la filosofia di fondo

del SL: il SL è realizzato là dove il peso di ognuno dei due aspetti rafforza l'altro per tutti i partecipanti (*beneficiary*), ovvero tanto per chi agisce un servizio che per chi lo riceve.

Ma di quali componenti vive un progetto di SL? Utile per un'esemplificazione riassuntiva è lo schema presentato dalla West Chester University, nella sezione del proprio sito internet dedicata ai progetti di SL (Figura 2).

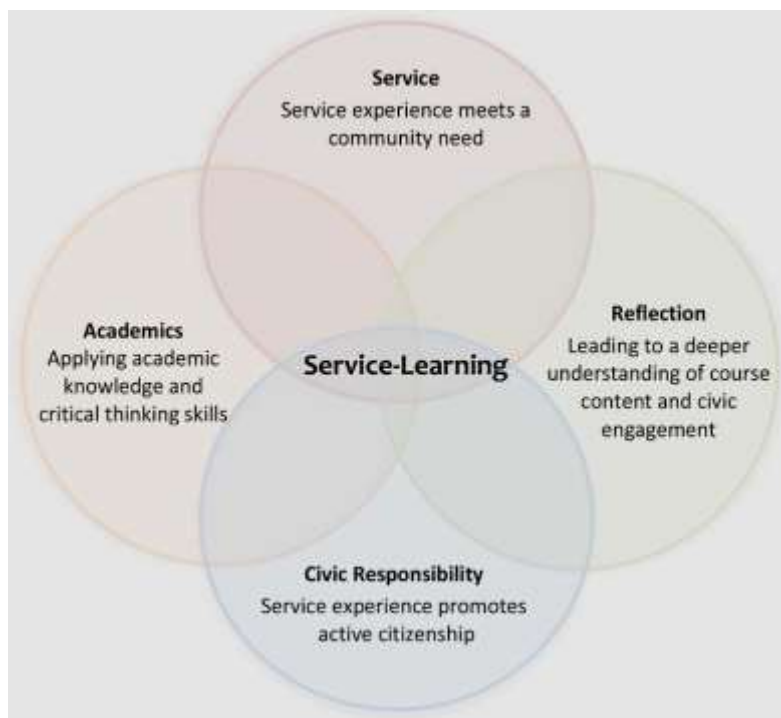


Figura 2. Grafico ripreso da <https://www.wcupa.edu/services/stu.slv/faculty.aspx>.

In questa rappresentazione il SL viene rappresentato come prodotto in perfetto equilibrio tra le dimensioni del servizio e dell'apprendimento accademico, come anche della responsabilità e del coinvolgimento civico. Elemento strategico che fonda e sostiene l'impianto è la riflessione. Un progetto di SL, dunque, vive del servizio svolto per una comunità, con i suoi aspetti etici; promuove la cittadinanza attiva, stimolando la responsabilità che ciascuno, in quanto cittadino, deve assumersi nei confronti della propria comunità; interroga i saperi accademici e curricolari e li rende vivi ed efficaci per trovare risposte ai bisogni rilevati, e insieme stimola le discipline ad occuparsi dei problemi reali incontrati, obbligandole a "sporcarsi le mani" con la quotidianità della vita; muove e sviluppa competenze riflessive, senza le quali ogni apprendimento, ogni servizio e dunque anche un SL sarebbero delle mere esecuzioni o delle azioni estemporanee.

3. Come il Service Learning può contribuire alla formazione dei futuri docenti?

3.1. Una rassegna della letteratura sulle prassi

Dal punto di vista della letteratura nazionale, non sono presenti dati e risultati di ricerca

relativi all'introduzione del SL nella formazione dei futuri docenti. Diverso è invece il quadro per quanto riguarda la letteratura internazionale, in particolare quella americana. Infatti, le applicazioni del SL alla formazione dei futuri docenti che la letteratura internazionale ci restituisce sono molteplici (Hallman & Burdick, 2011; Hart & King, 2007; He & Prater, 2014; Root, 1997; Ryan & Healy, 2009; Seban, 2013;).

Molta anche la ricerca svolta sugli esiti formativi che il SL contribuisce a raggiungere, o su particolari aspetti formativi di tipo cognitivo, professionale, sociale, emotivo, di senso civico, etc. (Baldwin, Buchanan, & Rudisill, 2007; Carson & Domangue, 2013; Conner, 2010; Cooper, 2007; Hale, 2008; Jones & Hill, 2001; Lake & Jones, 2008; Myers-Lipton, 1996; Theriot, 2006).

Per comprendere le potenzialità dell'approccio riportiamo due racconti nei quali l'esperienza di SL e di formazione alla ricerca sono state integrate.

Uno di questi progetti è stato elaborato dall'Università di Houston (Texas) (Wade & Anderson, 1996) nella quale si è sentita l'esigenza di formare i futuri insegnanti mettendoli a contatto diretto con i problemi reali. Un primo stimolo venne dalla forte presenza di pregiudizi e prese di distanza dai contesti urbani più poveri rivelata dagli studenti nei loro resoconti etnografici scritti a fini accademici. In particolare questi mostravano l'incapacità di restituire una visione della comunità dall'interno, restando fermi sullo sguardo di un "osservatore che rimane distante e lontano". Interrogandosi sulla possibile debolezza della strategia utilizzata per insegnare il metodo etnografico (livello didattico) e sulla debolezza degli studenti nel cogliere la prospettiva di un quartiere urbano dal suo interno senza pregiudizi (livello etico), i professori hanno deciso di sviluppare un progetto di SL. Gli studenti sono stati coinvolti in attività di servizio presso centri per le famiglie, programmi di sostegno dopo-scuola, case di accoglienza per madri tossicodipendenti e i loro figli, e altri servizi per la presa in carico dei bisogni più critici di una comunità. Alle ore di servizio sono state poi affiancate 45 ore di osservazione nelle scuole pubbliche. I risultati di questa esperienza hanno mostrato un forte cambiamento nella capacità degli studenti di vedere e comprendere i problemi reali della comunità.

Esperienza analoga è quella presentata da Conner (2010) relativa ad un progetto di SL sviluppato all'interno del corso "Diversità ed Inclusione", corso obbligatorio per la formazione degli insegnanti presso la Villanova University (Pennsylvania). Per l'intero semestre, ogni settimana 20 studenti universitari si sono recati presso la Sun Valley School (Philadelphia), una scuola secondaria urbana dove le diversità etniche e culturali e forme di disagio sociale affaticano la didattica, e lì si sono messi a servizio degli studenti. Una volta concordati i tempi di lavoro con i docenti, i futuri insegnanti hanno prestato servizio in un tutoraggio uno-a-uno portando gli studenti fuori dall'aula delle lezioni ordinarie per aiutarli a realizzare il loro senior project (un progetto di ricerca, su un tema a scelta, che nella secondaria si deve realizzare per completare l'ultimo anno di scuola). Inoltre ai futuri insegnanti è stato chiesto di raccogliere informazioni sugli studenti, attraverso un'intervista la cui traccia veniva loro fornita dal docente accademico ogni settimana, in relazione ai temi affrontati nel corso di "Diversità e Inclusione". Alla fine dell'esperienza di SL agli studenti universitari è stato chiesto di redigere una relazione a partire dalle riflessioni elaborate durante il loro percorso di SL. Il lavoro di analisi svolto sul materiale raccolto ha messo in luce sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo (ossia statisticamente rilevante) il cambiamento di prospettiva nella percezione degli studenti universitari rispetto ai giovani frequentanti le urban schools.

A partire dai modi in cui il service può essere realizzato Berger (2003) ha classificato quattro diverse forme di SL: *direct service*, *indirect service*, *advocacy* e *research*.

Il modello della *research* intende coinvolgere gli studenti in veri e propri processi di ricerca per raccogliere ed elaborare informazioni di interesse pubblico.

In relazione a tale possibilità ci pare che il SL vada a “colorare” il percorso formativo dei docenti di una competenza di ricerca arricchendola di alcune dimensioni particolari, che le danno uno slancio etico che, forse, sta proprio al cuore di ogni prassi educativa e formativa, come gli esempi sopra citati ci hanno illustrato. Proviamo a descriverle brevemente.

3.2. Punto di partenza: ascolto dei problemi reali

Punto di fondamentale importanza del SL è la componente del servizio. Mettersi a servizio di una comunità significa offrire un contributo nella direzione del bene, ossia di un suo miglioramento. Per fare un buon servizio occorre allora che esso risponda a problemi presenti, concreti; chiede quindi di mettersi in ascolto di una comunità per comprendere quali siano le esigenze a cui rispondere.

Dal punto di vista dell'apprendimento il mettersi in ascolto dei problemi reali è un elemento essenziale dell'imparare a fare ricerca. Per Dewey la pedagogia deve occuparsi innanzitutto dei problemi che nascono nella concreta esperienza di chi lavora in educazione: le questioni da affrontare non vanno decise sui libri, a tavolino, in astratto, ma a partire dalla viva voce dell'esperienza, e dunque dei pratici. È la pratica educativa e didattica che fornisce le domande (i problemi da cui partire) e la misura della loro rilevanza (di quale pedagogia abbiamo bisogno), e allo stesso tempo ne misura le risposte (nell'adeguatezza della loro trasferibilità pratica).

Partire dai problemi per comprendere l'evento educativo significa guardare alla natura di tale esperienza per comprendere la sua fenomenicità e i tratti essenziali che la caratterizzano rispetto ad altre esperienze. I casi che gli educatori e gli insegnanti si trovano ad affrontare sono agiti da soggetti unici in contesti specifici, che fanno delle situazioni casi originali e irripetibili. La ricerca non può quindi essere condotta sui banchi o nei laboratori universitari, ma là dove l'educazione accade, dove ci sono i bambini e le maestre. La ricerca è chiamata a studiare oggetti reali: se si rimane sui banchi si sta a contatto con le idee, non con la realtà; e le idee servono per guardare la realtà, ma non sono la realtà.

Ancora, Dewey (1929/1951) avvertiva del disprezzo con cui il mondo accademico considerava le pratiche educative nella loro concretezza: “non soltanto conservatori inerti, tra il pubblico in generale, ma molti professori di altri indirizzi nelle università non si sono resi conto della complessità dell'impegno educativo. Ne consegue che tali persone considerano futili e prive di un serio significato le attività di coloro che operano nelle scuole di pedagogia delle università” (p. 34).

Proprio della ricerca pedagogica è invece affrontare problemi che hanno origine nella prassi educativa, che vengono avvertiti come tali dai soggetti che vi sono implicati, e tentare di risolverli in modo che tale prassi risulti chiarificata nelle sue componenti, e che la conoscenza che ne deriva possa aiutare le azioni future di chi si occupa di educazione.

Il mondo accademico, è quindi chiamato a formare persone in grado di mettersi in relazione con la concretezza della pratica educativa, nell'ottica dell'ascolto e della comprensione dei soggetti che la realizzano (insegnanti, bambini e genitori). Punto di

partenza di un sapere pedagogico è infatti l'esperienza, e per questo il SL può essere considerato una modalità efficace per apprendere le competenze di ricerca: il mettersi a servizio costringe a stare in ascolto dei problemi di una comunità, a comprenderli per essere poi in grado di offrire un contributo per la loro soluzione o per il miglioramento del contesto. Il SL spesso infatti, viene effettuato in scuole che ne hanno bisogno (Kellehe & Farley, 2006).

Utilizzare il SL nella formazione iniziale degli insegnanti rappresenta una modalità di incontro con i problemi reali della scuola, nella scuola, con chi la scuola la vive e la genera ogni giorno. In questo modo il SL, permettendo il contatto con la realtà e le sue sfide, il mettersi in ascolto di problemi e necessità della scuola e degli insegnanti in servizio, consente ai futuri docenti di acquisire un punto fondamentale della competenza di ricerca: il partire dai problemi reali.

3.3. Un'azione di servizio

Il SL è innanzitutto un'azione di servizio. È, ovvero, un gesto etico, perché chi lo fa si mette a disposizione. Applicato alla formazione iniziale dei docenti si può immaginare come un servizio al mondo della scuola che affronta quotidianamente sfide complesse e talvolta drammatiche, e nello specifico un servizio ai docenti immersi quotidianamente in queste sfide. Mortari (2009) sostiene che "la teoria del Service Learning non solo assume fedelmente la primarietà formativa del coinvolgimento in un lavoro pratico affermata da Dewey, ma declina tale impegno in una direzione etica, poiché finalizza l'apprendimento al trovare idee che possono continuare a migliorare le condizioni educative di una comunità" (p. 162). È bene dunque pensarlo come un'azione-formazione che mette in atto una ricerca che si ispira ai quattro criteri che Mortari (2011) indica: ascolto (descritto nel paragrafo precedente) a cui si aggiungono utilità, realtà, e rispetto.

Principio di utilità: "Secondo Rorty (1994) ci sono due modi per interpretare il lavoro di ricerca: quello di oggettività e quello di solidarietà. Fare ricerca nella cornice del principio di oggettività significa considerare la verità 'come qualcosa che si deve perseguire per se stessa', mentre per il principio di solidarietà la verità da ricercare è quella che costituisce un bene per la comunità (p. 30)" (Mortari, 2011, p. 15-16). Per il pragmatismo dunque la ricerca è innanzitutto un "lavoro di servizio" (ibidem), è un vero e proprio Service Learning: utile in quanto offre tanto ai ricercatori (nel caso del SL gli studenti che apprendono) che alle fonti (i docenti da cui apprendere) occasioni di riflessione e di rilancio per nuove competenze e nuova saggezza per future sfide. Fare SL come un percorso di ricerca con i docenti risponde al criterio di utilità perché riconosce valore ai docenti e perché mette a disposizione dei futuri insegnanti il capitale di sapere che spesso è nascosto nelle aule scolastiche.

Principio di realtà: "una ricerca solidale in senso pragmatista, cioè utile, ha come necessaria condizione di partire da domande di ricerca generate dall'analisi dei problemi veri, ossia realmente vissuti da coloro per i quali la ricerca viene messa in atto" (Mortari, 2011, p. 17). Fare un SL con lo stile della ricerca dunque è mettere al servizio dei docenti strumenti e competenze che li aiutino a stare dentro la realtà trovando direzioni di senso e di azione per affrontare le criticità. Per gli studenti che fanno servizio significherà entrare in contatto con la quotidianità vera, non immaginaria, della scuola.

Principio di rispetto: non è solo un'attenzione metodologica, ma prima di tutto una postura etica. SL è apprendimento, ma non rapina. È essere consapevoli dell'opportunità formativa che deriva dall'apprendere dall'esperienza dei pratici, ma entrando in una posizione di supporto, di servizio vero e proprio. Ci si mette a scuola e a bottega dei

pratici, e ci si mette fianco a fianco senza la presunzione di giudicare. E proprio agendo con loro si scopre di come troppo spesso i giudizi, le indicazioni del “dovrebbe fare così”, sono facili soltanto a dirsi.

3.4. La creazione di comunità

Tutta la letteratura sul SL insiste sul servizio attuato verso la comunità: ogni servizio contestualizzato in un SL infatti, anche se rivolto a un particolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due, ma sempre una forma di azione per la comunità (che accoglie: la scuola, un servizio assistenziale, il territorio, etc.) e in nome di una comunità (quella scolastica o accademica che invia e supervisiona gli studenti).

Boyle-Baise (2005) ricorda che la preparazione di insegnanti integrati e impegnati nelle comunità in cui operano è discussa da anni nella riflessione sulla formazione dei docenti (Corwin, 1973; Flowers, Patterson, Stratemeyer, & Linsday, 1948; Mahan, Fortney, & Garcia, 1983), ma raramente messa in atto (Zeichner & Melnick, 1996). Murrell (2001) ha proposto l'idea di una formazione dei docenti “community-dedicated”, ovvero capaci di leggere i bisogni della loro comunità, di coglierne le specificità, i background socio-culturali e di agire in conseguenza. Proprio il SL può rappresentare un modello formativo per insegnanti radicati e sensibili verso la comunità.

Durante un'esperienza di SL si (ri)scopre e si vive in prima persona il senso di appartenenza a una comunità. Di più: se ne sente la responsabilità. Tra le comunità al servizio delle quali ci si può porre, per il futuro insegnante la scuola rappresenta il contesto massimamente formativo, e all'interno di essa la comunità dei docenti.

Lasciarsi coinvolgere in un percorso di SL è inserirsi dentro la comunità dei pratici condividendo delle pratiche per sperimentare e apprendere a diventare squadra a servizio dell'educazione e della formazione degli alunni. Si entra, da apprendisti, dentro una comunità professionale, se ne condividono preoccupazioni e fatiche, successi e conoscenze elaborate. Ci si trova ad essere membri attivi dentro un contesto pieno di sfide, come quello delle classi degli alunni, e una professione che non ha mai risposte pre-date da agire.

Entrare nella comunità dei pratici in una logica di servizio è attingere alla ricchezza di saggezza e expertise che i pratici hanno accumulato; torna di nuovo alla mente Dewey (1929/1951) quando, con una bella immagine così scriveva: “mi sembra che i contributi che potrebbero venire dagli insegnanti a diretto contatto con gli allievi rappresentino un campo relativamente trascurato, o per mutare la metafora, una miniera pressoché non sfruttata” (p. 35).

Un vero SL è sempre connotato da una collaborazione: come affermano, Jameson, Clayton e Jaegger, (2010) e Saltmarsh, Hartley e Clayton, (2009) il massimo potenziale del SL si esplica quando pensa e progetta azioni in cui studenti, università e membri della comunità come co-apprendisti, co-educatori e co-generatori di conoscenza. Tra le ricadute più interessanti del SL c'è lo sviluppo del senso di reciprocità (Wasserman, 2009): i benefici sono tanto per la comunità che per gli studenti, in termini di apprendimento (Eyler & Giles, 1999); per la scuola e per l'università (Myers & Pickeral, 1997), per il lavoro relativo al corso e per la comunità (Root et al., 1998).

Lo sostiene, ancora, anche la Commissione Europea quando, citando alcuni autori (Day, Stobart, Sammons & Kington, 2006 – citato in European Commission, 2014) afferma come necessario il legame tra scuola e università: “il dialogo e la collaborazione tra le

comunità scolastica e universitaria nella formazione iniziale degli insegnanti [è fondamentale, *nda*] in quanto forma di un effettivo sviluppo professionale (la discussione collegiale, l'osservazione, la ricerca e la riflessione sulla pratica sono fondamentali per dare uno slancio al miglioramento della scuola)" (p. 4).

4. Conclusioni

Considerando gli elementi che abbiamo cercato di evidenziare in questo articolo ci sembra che il SL possa rappresentare un modello di formazione da mettere in campo per la formazione dei futuri insegnanti, capace di valorizzare il dialogo tra apprendisti (futuri insegnanti) e professionisti, instaurando tra i due una relazione virtuosa. Relazione che si estende anche alle istituzioni: del territorio, come la scuola, e l'università.

Il SL può infatti essere un efficace percorso formativo che si articola in una formazione teorico-pratica degli studenti: nell'innalzamento delle loro competenze di ricerca (per identificare le esigenze del mondo della scuola oggi) e di progettazione di percorsi di analisi e piste progettuali per cogliere strategie di risposta alle stesse.

Gli studenti matureranno competenze nel porsi in ascolto degli insegnanti (sviluppando raffinate competenze di ricerca) e delle sfide che la scuola pone loro (quali l'organizzazione, le discipline, il rapporto con le famiglie, etc.). Dopo aver messo a fuoco le reali sfide scolastiche, gli studenti potranno approfondire i problemi da affrontare, diventando studenti-ricercatori, capaci di trovare risposta ai problemi attraverso progetti di ricerca e riflessione, che sappiano integrare tra loro strumenti propri della saggezza dei pratici (l'esperienza degli insegnanti, le loro "invenzioni", il loro bagaglio culturale) e le risorse proprie del mondo accademico (professori, banche dati e strumenti propri della ricerca empirica, sia qualitativa che quantitativa).

Il lavoro di ascolto, comprensione, e rielaborazione potrà porsi poi come offerta di riflessioni per il pratico-docente, che avrà così l'occasione di avvalersi di un contributo prezioso per il proprio lavoro. Questo aspetto di servizio che lo studente (e l'università) offre alla comunità scolastica rappresenta altresì una forte esperienza di apprendimento per lo studente che viene sollecitato a formarsi quale pratico-ricercatore.

L'università, inoltre, uscendo nel territorio riproporrà la propria vocazione sociale di supporto e servizio culturale e progettuale. La scuola stessa entrando in rapporto speciale con l'università, e mettendo a servizio le proprie competenze e il proprio sapere della pratica, offrirà un servizio a studenti in formazione e università in ricerca. Il SL può quindi diventare fonte di consolidamento di legami comunitari dentro i quali accademia e scuola potranno diventare insieme promotori di democrazia, solidarietà e pratiche sociali coordinate.

Bibliografia

- Addams, J. (1899). The subtle problems of charity. *Atlantic Monthly*, 83(496), 163–178.
- Addams, J. (1910). *Twenty years at Hull House*. New York, NY: Macmillan Company.
- Baldwin, S., Buchanan, A., & Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from Service Learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58, 315–327.

- Berger, K.C. (2003). *The complete guide to Service Learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: evidence, competence or wisdom?. *Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21.
- Bondioli, A. (2004). Fare ricerca nella scuola. In A. Bondioli & M. Ferrari (eds.), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia* (pp. 125-136). Bergamo: Edizioni Junior.
- Boyle-Baise, M. (2005). Preparing community-oriented teachers. Reflections from a multicultural Service Learning project. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 446–458.
- Bringle, R., Hatcher, J., & McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13, 5–15.
- Brown, D.M. (2001). *Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy*. National Service Fellow Research. <http://www.researchgate.net/publication/242598533> (ver. 15.12.2015).
- Carson, R.L., & Domangue, E.A. (2013). The emotional component of Service Learning. *Journal of Experiential Education*, 36(2), 139–154.
- Cochran-Smith, W., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance*. New York, NY: Teacher College Press.
- Conner, J.O. (2010). Learning to unlearn: how a Service Learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teacher and Teaching Education*, 26, 1170–1177.
- Cooper, J. (2007). Strengthening the case for community-based learning in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58, 245–255.
- Corwin, R. (1973). *Reform and organizational survival: the teacher corps as an instrument of educational change*. New York, NY: John Wiley.
- Day C., Stobart G., Sammons P., & Kington A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169–192.
- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15–29.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (M. Tioli Gabrieli & L. Borelli, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1929).
- Elton-Chalcraft, S., Hansen, A., & Twiselton, S. (2008). *Doing classroom research: a step-by-step guide for student teachers*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (ver. 15.12.2015).

- European Commission, EACEA, Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg, LU: Publications Office of the European Union.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in Service Learning?*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Flowers, J.G., Patterson, A., Stratemeyer, F., & Lindsay, M. (1948). *School and community laboratory experiences in teacher education*. Oneonta, NY: American Association of Teachers Colleges.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Furco, A. (1996). Service Learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor (ed.), *Expanding boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Hale, A. (2008). Service Learning with Latino communities: effects on pre-service teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7, 54–69.
- Hallman, H.L., & Burdick, M.N. (2011). Service Learning and the preparation of English teacher. *English Education*, 43(4), 341–368.
- Hart, M., & King, J.R. (2007). Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32–44.
- Jameson, J., Clayton, P., & Jaeger, A. (2010). Community engaged scholarship as mutually transformative partnerships. In L. Harter, J. Hamel-Lambert & J. Millesen (eds.), *Participatory partnerships for social action and research* (pp. 259-277). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Johnson, A.M., & Notah, D.J. (1999). Service Learning: history, literature review, and a pilot study of eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99(5), 453–467.
- Jones, S.R., & Hill, K. (2001). Crossing high street: understanding diversity through community Service Learning. *Journal of College Student Development*, 42, 204–216.
- Kellehe, J., & Farley, M. (2006). *Engaged pedagogies: Service Learning perceptions from the field*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Kendall, J.C. and Associates (eds.). (1990). *Combining service and learning: a resource book for community and public service, Vol. II*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kilpatrick, W.H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, September, 319–335.
- Kilpatrick, W.H. (1936). *Remaking the curriculum*. New York, NY: Newson & Co.

- Lake, V.E., & Jones, I. (2008). Service Learning in early childhood teacher education: using service to put meaning back into learning. *Teacher and Teaching Education*, 24, 2146–2156.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mahan, J., Fortney, M., & Garcia, J. (1983). Linking the community to teacher education: towards a more analytical approach. *Action in Teacher Education*, 5(1-2), 1–10.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2011). Introduzione. La ricerca... al lavoro. In G. Tacconi (ed.), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale* (pp.15-20). Milano: Franco Angeli.
- Morton, K., & Saltmarsh, J. (1997). Addams, Day, and Dewey: The emergence of community service in American culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137–149.
- Murrell, P. (2001). *The community teacher*. New York, NY: Teachers College Press.
- Myers, C., & Pickeral, T. (1997). Service Learning: an essential process for preparing teachers as transformational leaders in the reform of public education. In J.A. Erickson & J.B. Anderson (eds.), *Learning with the community: concepts and models for Service Learning in teacher education* (pp. 13-41). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Myers-Lipton, S.J. (1996). Effect of a comprehensive Service-Learning program on college students' level of modern racism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 44–54.
- PaSo Joven, Programma di volontariato giovanile America Latina. www.pasojoven.org (ver. 15.12.2015).
- PaSo Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf (ver. 15.12.2015).
- Public Law 21 settembre 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf (ver. 15.12.2015).
- Root, S.C. (1997). School based service: a review of research for teacher educators. In J.A. Erickson & F.B. Anderson (eds.), *Learning with the community: concepts and models for Service Learning in teacher education* (pp. 42-72). Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Root, S.C., Anderson, J., Callahan, P., Duckenfield, M., Hill, D., Pickeral, T., & Wade, R. (1998). *Service Learning in teacher education: a handbook*. Washington, DC: The Corporation for National and Community Service.
- Rorty, R. (1994). *Scritti filosofici, vol. I*. Roma-Bari: Laterza.

- Ryan, M., & Healy, A. (2009). It's not all about school: ways of disrupting pre-service teachers' perceptions of pedagogy and communication. *Teaching and Teacher Education*, 25, 424–429.
- Saltmarsh, J., Hartley, M., & Clayton, P. (2009). *Democratic engagement White Paper*. Boston, MA: New England Resource Center for Higher Education.
- Sandy, M. (2011). Practical beauty and the legacy of pragmatism: generating Theory for community-engaged scholarship. *Interchange*, 42(3), 261–285, 2011.
- Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of Service Learning. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87–97.
- Seeman, H. (1990). Why the resistance by Faculty?. In J. Kendall and Associates (eds.). *Combining service and learning: a resource book for community and public service, Vol. II* (pp. 161-163). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Sigmon R.L. (1994). *Linking service with learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Taber, K.S. (2007). *Classroom-based research and evidence-based practice: a guide for teachers*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Theriot, S. (2006). Perceived benefits of Service Learning in teacher education. *Issues in Educational Research*, 16(2), 241–252.
- Wade, R.C., & Anderson, J.B. (1996). Community Service Learning: a strategy for preparing human service-oriented teachers. *Teacher Education Quarterly*, 23(4), 59–74.
- Wasserman, K.B. (2009). The role of Service-Learning in transforming teacher candidates' teaching of reading. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1043–1050.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West Chester University of Pennsylvania. *Service Learning Overview* <https://www.wcupa.edu/services/stu.slv/faculty.aspx> (ver. 15.12.2015).
- Zeichner, K., & Melnick, S. (1996). The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M.L. Gomez (eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 176-196). New York, NY: Teachers College.